

Jaeger, Ursina

Vom Schweizer Kindergarten ins Außerschulische, nach Ghana, und wieder zurück: Wenn Kinder und eine Ethnografin gemeinsam 'Grenzen' überschreiten

Hedderich, Ingeborg [Hrsg.]; Reppin, Jeanne [Hrsg.]; Butschi, Corinne [Hrsg.]: Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen. 2., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 334-347



Quellenangabe/ Reference:

Jaeger, Ursina: Vom Schweizer Kindergarten ins Außerschulische, nach Ghana, und wieder zurück: Wenn Kinder und eine Ethnografin gemeinsam 'Grenzen' überschreiten - In: Hedderich, Ingeborg [Hrsg.]; Reppin, Jeanne [Hrsg.]; Butschi, Corinne [Hrsg.]: Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen. 2., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 334-347 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-222659 - DOI: 10.25656/01:22265

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-222659>

<https://doi.org/10.25656/01:22265>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft



Ingeborg Hedderich
Jeanne Reppin
Corinne Butschi
(Hrsg.)

Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit

Mit Kindern Diversität erforschen

2. Auflage

k linkhardt

Ingeborg Hedderich
Jeanne Reppin
Corinne Butschi
(Hrsg.)

Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit

Mit Kindern Diversität erforschen

2., durchgesehene Auflage

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.g. © by Julius Klinkhardt.

Foto Umschlagseite 1: Ailin, 5 Jahre, Provinz Entre-Rios, Argentinien und Corinne Butschi.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5895-3 digital

doi.org/10.35468/5895

ISBN 978-3-7815-2454-5 print

Inhalt

Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen Einleitung <i>Ingeborg Hedderich, Jeanne Reppin und Corinne Butschi</i>	7
--	---

1 Theorie

Kindheit und Kindheitsforschung im Wandel <i>Corinne Butschi und Ingeborg Hedderich</i>	19
Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diversität, Intersektionalität <i>Katharina Walgenbach</i>	41
Vorderbühne – Hinterbühne. Zur Interdependenz der Horizonte von Diversität und Gleichheit <i>Cornelie Dietrich</i>	60
Differenzen und die Heterogenität von Kindern – Einsätze blicktheoretischer Forschung <i>Friederike Schmidt</i>	76

2 Methodologie und Methoden

Kindgerecht forschen. Ein Überblick <i>Corinne Butschi und Ingeborg Hedderich</i>	101
Ankerpunkte, Wegmarken und Herausforderungen einer ethischen Forschung mit Kindern <i>Jeanne Reppin</i>	120
Mit Kindern Interviews führen: Ein praxisorientierter Überblick <i>Susanne Vogl</i>	142
Es ist noch jemand mit uns hier. Puppet-Interviews in der Forschung mit Kindern <i>Marion Weise</i>	158
Forschungsmethodische Vielfalt. Der Mosaic Approach <i>Sandra Schütz und Eva Theresa Böhm</i>	172
Warum eigentlich? Philosophieren mit jungen Kindern <i>Martina Bernasconi</i>	187

3 Forschungszusammenhänge und Praxisreflexionen

Ethnologische Kindheitsforschung im Überblick mit besonderer Berücksichtigung der teilnehmenden Beobachtung <i>Werner M. Egli</i>	201
Diversitätsbewusstes Denken und Handeln in Kindertageseinrichtungen – Forschen mit Interviews und Interviewstreifzügen <i>Steffen Brockmann</i>	216
Zur Relevanz der Zurechnung von Komplexität. Das Interview als Methode der Datenerhebung im Alter früher Kindheit im Kontext von Behinderung <i>Martina Kaack</i>	231
Kamerakids: Forschen mit Photovoice <i>Corinne Butschi, Melike Hocaoglu, Manuel Zanardini, Valentin Mettler, Ana Luisa Baumann-Santiago Martínez, Guillermina Chabrillon und Ingeborg Hedderich</i>	246
Vielfalt in internationaler Zusammenarbeit erforschen. Ein Dialog <i>Corinne Butschi und Guillermina Chabrillon</i>	263
Einblick in ein vielfältiges Tätigkeitsfeld frühkindlicher Förderung in Argentinien <i>Barbara Schoch</i>	278
Das Erleben von Kindern mit Fluchterfahrung. Forschen mit non-verbalen Zugängen <i>Marion Weise, Marion Lempp und Regine Morys</i>	285
Wie erleben platzierte Vorschulkinder die Zugehörigkeit zu ihren komplexen Beziehungswelten? Forschen mit dem Geschichtenstammverfahren der MacArthur Story Stem Battery <i>Maria Mögel</i>	299
Lebenswelt Gemeinde: Mit Kindern forschen – Aus Perspektiven und Methoden ein Mosaik zusammenfügen <i>Gabriela Muri und Heidi Simoni</i>	314
Vom Schweizer Kindergarten ins Außerschulische, nach Ghana, und wieder zurück: Wenn Kinder und eine Ethnografin gemeinsam ,Grenzen‘ überschreiten <i>Ursina Jaeger</i>	334
Die Autor*innen	349

Ursina Jaeger

Vom Schweizer Kindergarten ins Außerschulische, nach Ghana, und wieder zurück: Wenn Kinder und eine Ethnografin gemeinsam ‚Grenzen‘ überschreiten

Dass ich als Ethnografin manchen Kindern einer Kindergartenklasse mitunter bis ins Ausland folgen würde, war zu Beginn der Forschung weder ihnen noch mir klar. Ich war Projektmitarbeiterin der team-ethnografischen Studie „Kinder, die auffallen“¹, die sich für pädagogische Unterscheidungspraxis im Kindergarten (KiGa) interessierte, und dabei für die Datenerhebung in einem Kindergarten zuständig, den ich hier Wiesengrund nennen werde, und der in einem Zürcher Außenquartier liegt, das hier Mühlekon heißen wird. Die dort arbeitenden Lehrpersonen hatten sich vorgängig bereit erklärt, an der Studie teilzunehmen und damit das Ethnografieren ihres Unterrichts zuzulassen. Somit saß ich im Herbst 2016 zum Schulstart mit Block und Stift im Kindergarten und notierte u.a., wie die sogenannten ‚Räupli-Kinder‘ der neu eintretenden Kohorte an die Regeln und den Alltag im KiGa herangeführt wurden, und wie die ‚Schmetterling-Kinder‘ der ein Jahr älteren Kohorte damit vertraut gemacht wurden, dass sie nun die Großen seien. Bis zu zwanzig Stunden die Woche verbrachte ich so in der Anfangszeit des Schuljahres im KiGa Wiesengrund, radelte mit vollem Kopf und Blättern voller Feldnotizen wieder ins Büro und hämmerte in die Tasten, was ich durch teilnehmende Beobachtung erlebte; im Team trugen wir zusammen, wie sich die drei für die Studie erforschten Kindergärten in Hinblick auf pädagogische Differenzierungspraktiken vergleichen und kontrastieren ließen (vgl. Knoll & Jaeger 2019; Sieber Egger & Unterweger 2019). Für die als Erweiterung des Projekts konzipierte Promotion plante ich allerdings, den Fokus von den Lehrpersonen zu lösen und vor allem die Kinder und deren Aushandlungen von Gleichheit

1 Im unter #159328 geförderten und von A. Sieber Egger, G. Unterweger & C. Maeder geleiteten SNF-Projekt „Kinder, die auffallen. Eine Ethnographie von Anerkennungsverhältnissen im KiGa“ werden aus einer praxistheoretischen Perspektive die Unterscheidungspraktiken von Lehrpersonen im Kindergartenalltag in den Blick gerückt. Es rekonstruiert darüber hinaus die Normen der Anerkennung, welche hinter diesen Praktiken stehen, sowie die soziale Ordnung, welche aus diesen Differenzkonstruktionen (*doing difference*) resultiert. Neben der Projektleitung waren A. Knoll sowie die Autorin teilnehmend beobachtend ‚im Feld‘.

und Differenz zum Forschungsgegenstand zu machen. Um die methodologischen und analytischen Konsequenzen dieser Erweiterung soll es im Folgenden gehen. Dreh- und Angelpunkt der diesem Beitrag zugrundeliegenden Ethnografie sind also Zaylie, Tereza, Harun, Peter und die weiteren, allesamt anonymisierten Kinder des Mühlekon-Quartiers, die zwischen Herbst 2016 und Frühjahr 2018 den KiGa Wiesengrund besuchten.

Derzeit gängige Parameter (Sprache, Religion, Staatsangehörigkeit, Hautfarbe, ...) verweisen darauf, dass das Einzugsgebiet des KiGa als *diversifiziert* beschrieben werden kann (vgl. Meissner 2016; Vertovec 2012). So wachsen Arian, Tereza und Harun z.B. in Familien muslimischen Glaubens auf, Haruns Mutter Yasemin und Zaylies Mutter Rose sind alleinerziehend; allerdings wohnt Haruns Großmutter neu auch im selben Block. Arputhas Eltern, praktizierende Hindus, können auf Grund ihrer Flucht- und Migrationsgeschichte nicht nur Tamil, sondern auch ein wenig Französisch; Zaylie besitzt als einzige der neuen Kohorte einen Schweizer Pass, weil ihre Mutter, zugewandert aus Ghana, in erster Ehe mit einem Schweizer verheiratet war. Keines der Kinder spricht zuhause (Schweizer-)deutsch.

Zürich als reiche Finanzmetropole kennt auch Gegenteiliges, aber in Mühlekon korreliert die soziale Diversifikation mit einer ökonomisch deprivierten Lage. Das Quartier war immer schon ein Arbeiter*innenquartier, die Wohnungen, in denen die Kinder wohnen, häufig Bausubstanz aus den 50er- und 60er-Jahren, sind in Relation zum reichen Zürich klein und schlecht isoliert. Eltern arbeiten – teils trotz anderweitiger Ausbildungen in Herkunftsländern – u.a. als Hilfsbauarbeiter, im Service oder im Supermarkt, sind arbeitslos und/oder verdienen sich mit Kleinst-Jobs noch etwas dazu. Ausgelöst durch den Fokus auf die Kinder war es die Feststellung eines komplexen Mix aus Anerkennung *von* und Fremd- und Eigenzuschreibung *zu* divergierenden Kategorien der sozialen Zugehörigkeit, der alsbald mein Interesse weckte. Ich wollte wissen, wie sich Zugehörigkeitskonfigurationen der Kinder im Stadtteil darstellen, wie außerschulische Zugehörigkeiten durch den KiGa anerkannt, transformiert und gefiltert werden, und wie Kinder durch den multireferentiellen Alltag navigieren. Bald zeichnete sich ab, dass ich zur Erforschung ebensolcher kindlicher Zugehörigkeitskonfigurationen die schulische Institution tunlichst gemeinsam mit den Kindern zu verlassen hätte. Im folgenden Begleiten der Kinder vom Kindergarten aus zu verschiedenen *sites* ihres Alltags – in den Hort, nach Hause, ins Schwimmbad, in die Ballettklasse, ins Einkaufszentrum, aufs Sozialamt, oder auch nach Ghana, in den Kosovo, und wieder zurück – zeigten sich u.a. Kategorien-Verschiebungen, Transformationen von kindlichen Rollen und divergierende Arenen der Statuszuschreibung, die für die Erforschung von Diversität analytisch furchtbar gemacht werden können, und die – so die hier aufgestellte These – erst im gemeinsamen Überschreiten von ‘Grenzen’ von Kindern und Ethnografin vor die analytische Linse rücken. So möchte ich im vorliegenden Artikel in diesem Kontext über Zweierlei nachdenken. Ein

erster Gedankenstrang dreht sich um das methodologische und analytische Problem der Feldkonstitution und damit auch der Frage danach, was verschiedene Orte, an denen sich die Kinder alltäglich bewegen, trennt, und was sie verbindet. Method(olog)isch von der Forschungsstrategie der *multi-sited ethnography* informiert (vgl. Marcus 1995), war das Begleiten der Kinder während gut zweier Jahre nicht nur forschungspragmatisch herausfordernd, gleichermaßen stellte sich eben immer wieder die Frage, was eigentlich das Feld, und wie dieses zu konzipieren sei. Ein zweiter Gedankenstrang ist im weiteren Sinne in den Debatten rund um die Frage der Perspektive von Kindern aufgehoben, und reflektiert in einem engeren Sinne die Beziehung der Ethnografin zu den Kindern an multiplen *sites*. Die 4- bis 6-Jährigen, die ich begleitete, markierten die Pfade der ethnografischen Forschung. Wie sich zeigte, waren es aber Lehrpersonen, Hortbetreuer*innen oder Eltern, die mir die symbolische Tür zu neuen ‚Feldern‘ öffneten; Personen, die je auf ihre Weise in einer Beziehung zum jeweiligen Kinde standen und mitbestimmten, wo, in welcher Art und wie intensiv ich ein Kind begleiten konnte. Das hatte Konsequenzen für die Beziehung Kind-Ethnografin, die oft neu ausgehandelt werden musste, und in ihrer Verfasstheit im Laufe der Forschung einem Wandel unterzogen war.

Der Artikel verknüpft die beiden Gedankenstränge, indem er das Begleiten der Kinder und das gemeinsame Überschreiten von ‚Grenzen‘ in den Blick rückt. Die Parallelisierung des Forschungsverlaufes und der damit einhergehenden methodischen Reflexivität einerseits und dem kindlichen Navigieren durch divergierende soziale Felder andererseits hilft, so suche ich zu zeigen, Spannungsmomente in der teilnehmenden Beobachtung mit Kindern analytisch zu bearbeiten. In einem ersten Teil wird das intellektuelle Problem der Studie vorgestellt. Danach werden entlang des ethnografischen Materials die beiden Gedankenstränge der methodologischen/analytischen Trennung des ethnografischen Feldes resp. der Relation Kind-Ethnografin diskutiert und zusammengeflochten. Im Fazit werden die herausgearbeiteten Parallelen zwischen den Kindern und der Ethnografin in der Grenzüberschreitung auf ihr analytisches Potential für die Erforschung von Diversität mit und von Kindern befragt.

1 Kindliche Zugehörigkeitskonfigurationen

Seit den späten 1960ern beschäftigt sich die anthropologische Forschung vermehrt mit der Denkfigur der Grenze, entstanden aus dem Unbehagen, Kultur ontologisch mit je einer Ethnie gleichzusetzen, die aus sich selbst heraus zu erklären sei. Es seien just die Reibungen am deklariert Anderen und damit das *Relationale*, das kulturelle Differenz ausmache. Wolle man analytisch fassen, welche Unterscheidungen in welchem Kontext relevant würden, müsse der Fokus auf den

Grenzen liegen, denn „categorical ethnic distinctions do not depend on an absence of mobility, contact and information, but do entail social processes of exclusion and incorporation whereby discrete categories are maintained despite changing participation and membership“ (Barth 1969, 9f.). Darauf aufbauend erhielt die Grenzüberschreitung in den letzten Dekaden – zusätzlich verstärkt durch den Globalisierungsdiskurs – viel Aufmerksamkeit, und wurde auch losgelöst von der Kulturfrage zur Beschäftigung mit ‚Humandifferenzierung‘ herangezogen. Mitunter produktiv an dieser Denkfigur ist, so wird deutlich, dass sich mit ihr nicht nur physische Mobilität beschreiben lässt, bspw. im Sinne von zu passierenden Staatsgrenzen, sondern auch registrierte Veränderungen sozialer Ordnung. Für die Analyse ist es also erst einmal egal, um was für eine Art der Grenze es sich handelt, ob sie mit Mauern und viel Geld geschützt wird, oder – plakativ gesagt – vor allem in Köpfen vorhanden, für die alltägliche Aushandlung wohl aber entscheidend ist, auf welcher Seite der Grenze die jeweilige soziale Situation stattfindet. Als Grenzwächter*innen in diesem zweiten Falle fungieren also beteiligte Personen, die Überschreitungen – analog zu staatlichen Grenzkontrollen – neutral registrieren oder dulden, aber auch bspw. ahnden oder problematisieren können.

Interessiert man sich für Diversität als komplexe Konfigurationen sozialer Zugehörigkeit (vgl. Feldman-Savelsberg 2016; Gammeltoft 2018), wird die Beschäftigung mit Kategorisierungen, Grenzziehungen und -überschreitungen und deren Dynamisierungen und Zusammenspiel in unterschiedlichen *sites* zum analytischen Kerngeschäft. Es interessiert also, wer wann wo wie dazugehört und welche Konsequenzen das für soziale Ordnung hat. Weite Teile der Analyse in der vorliegenden Studie zielen also auf das Verständnis von Grenzüberschreitungen ab, und dabei auf die Transformation, (Neu-)Aufladung oder auch bspw. die Irrelevant-Setzung und Drehung von Kategorisierungen zwischen Feldern und über soziale Felder der Kinder hinweg (vgl. Levitt & Glick Schiller 2004; Nieswand 2017; Hirschauer 2017). Orte der Kindheit werden dabei mit Olwig & Gulløv (2003) sowohl als soziale Positionen als auch als physische Lokalität verstanden, die sich in Bezug auf Zugehörigkeit ändern können, wenn sich die soziale Position innerhalb der Lokalität transformiert, oder die soziale Ordnung in eine andere Lokalität übertragen wird. Das kann z.B. bedeuten, dass es nur schon einen Unterschied machen kann für die Zugehörigkeitskonfiguration am Ort ‘Zuhause’, ob eine bestimmte Person an- oder abwesend ist (ein alkoholisiertes Elternteil, oder die gleichaltrige Cousine), oder eben auch, ob eine soziale Interaktion zwischen Mutter und Tochter in Ghana oder der Schweiz stattfindet.

Das Verhältnis von Zugehörigkeitskonfigurationen und sozialer Ordnung wird selbstredend komplexer und dynamischer, wenn Kinder (analog zu Erwachsenen) sich durch verschiedene, zueinander in Verbindung stehende *sites* bewegen. Je länger ich Kinder im Rahmen dieser kindszentrierten multilokalen Langzeit-Ethnografie durch verschiedene Orte ihres Lebens begleitete, desto interessanter schien

es mir, das jeweils Trennende resp. die sich gegenseitig bedingenden sozialen Ordnungen und damit das Verbindende verschiedener *sites* zu untersuchen. So wäre die soziale Ordnung im KiGa nicht denkbar *ohne* Referenz auf Außerschulisches („keine Smartphones, weil sie ja eh sonst immer am Handy hängen!“²), die soziale Ordnung im Hort nicht denkbar *ohne* bewusste Abgrenzung gegenüber dem KiGa-Alltag („wir reden hier ganz normal, Kinder sollen sich wohl fühlen, das ist ein familien-ähnlicher Ort, keine Schule!“), die Verhandlung im kindlichen Spiel im KiGa nicht in jener Art möglich *ohne* Referenz auf – z.B. – *ladybug* und ihre neuesten Abenteuer mit *Cat Noir*, die viele Kinder aus dem Disney Channel kennen, Rose’ Thematisierung der Hautfarbe bedingt u.a. durch Dominanz von ‚Weißen‘ in der sozialen Ordnung des Schweizerischen Alltags. Die Frage der Verfasstheit verschiedener *sites* war also nicht theoretisch, sondern nur empirisch, und über den starken Gegenstandsbezug zu lösen, im teilnehmend beobachteten Begleiten der Kinder durch ihren Alltag.

2 Kinder und Grenzen (im Kindergarten und darüber hinaus)

Wenn Brubaker & Cooper feststellen, dass „der Staat [...] die Macht [hat] zu benennen, zu identifizieren, zu kategorisieren, zu erklären, was was ist und wer wer ist“ (2007, 68), so bedeutet das, dass den jeweiligen Institutionen Deutungshoheit zukommt, wie Grenzen gesetzt und festgeschrieben werden. Dies geschieht während der ersten Schultage (in Zürich gleichbedeutend mit dem obligatorischen KiGa-Eintritt nach Vollendung des 4. Lebensjahres) wohl so anschaulich wie sonst selten. Kategorisierungen werden sehr explizit und Kinder in die Regelmäßigkeit des Feldes und die an sie formulierten Verhaltenserwartungen eingeführt. Die Beobachtungen zeigen wenig überraschend, wie stark die kindliche Lebenswelt strukturiert wird durch von Erwachsenen dominierte soziale Ordnungen. Es scheint für Kinder kein Entrinnen zu geben, situativ als Räupli-Bub, als Kind mit Sprachförderbedarf, als Kind, das neben der Lehrperson zu sitzen hat, adressiert und hervorgebracht zu werden. Die Kinder sind dabei dennoch nicht nur „strikingly adept at acquiring adult culture“ (Hirschfeld 2002, 611), sondern trotz aller Dominanz der Erwachsenen innerhalb der generationalen Ordnung eben-

2 Der Artikel basiert auf den Erfahrungen der Langzeit-Feldforschung (2016-2018), die sich u.a. in über 1000 Seiten Beobachtungsprotokoll, diversen Artefakten und Gesprächs-Transkripten manifestiert. Die meisten Erkenntnisse fließen hier ‚klassisch anthropologisch‘ ein, einzelne O-Ton-Passagen aus dem Feldprotokoll, mit Anführungs- und Schlusszeichen markiert, ergänzen jedoch diese Beschreibung, ohne Anspruch auf einen anderen – objektive(re)n – Datentyp zu erheben (zu den interdisziplinären Unterschieden in der Präsentation und Einschätzung ethnografischer Daten mit besonderer Berücksichtigung der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Ethnografie siehe Breidenstein 2017).

falls aktive Mitgestalter*innen ihres Alltages (vgl. Bollig & Kelle 2014; James & Prout 2015). Dies gerade auch, so zeigt meine Forschung, weil *unterschiedliche* soziale Ordnungen ihren Alltag bestimmen, und es nur die Kinder selbst sind, die sich auf diese Weise zwischen den divergierenden sozialen Feldern bewegen und dabei immer wieder auch entscheiden können, welche Positionen des einen Feldes in welcher Art über Grenzen hinweg mitgenommen werden (können). Der kindliche Umgang mit Multireferentialität wird dabei gerade *nicht* auf problemzentrierte Passungsverhältnisse von Schulischem und Außerschulischem abgeklopft, wie dies in der sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung häufig passiert. Vielmehr wird in meiner Ethnografie der Kindergartenklasse gewissermaßen neutral danach gefragt, was mit Zugehörigkeitskonfigurationen der Kinder passiert, wenn sie sich in und zwischen divergierenden sozialen Feldern bewegen; welche Zugehörigkeiten machen an Grenzen halt, welche werden in der Überschreitung auf welche Art transformiert? Diese kindszentrierte Betrachtungsweise zeigt, wie Kinder mitunter kreativ mit divergierenden Anforderungen und Zuschreibungen umgehen (vgl. Kromidas 2016). Auch wird deutlich, wie z.B. Kategorisierungen, die auf Religion, ethnische Zugehörigkeit oder etwa Hautfarbe abstellen – Kategorisierungen, die in einem sensibilisierten schulischen Alltag seitens der Lehrpersonen allenfalls anerkennend einbezogen werden („So schön, wir können nun das Geburtstagslied auch noch auf Tamilisch singen“)³ – von Kindern durchaus offensiv in Aushandlungen von Gleichheit und Differenz eingebracht werden können, ohne, dass dies in einer Diskriminierung enden muss, dafür aber ggf. andere Kategorisierungen exkludierend ins Felde geführt werden können: „Geh weg, Abshiru, nur Schmetterlinge dürfen hier spielen!“ Die Erweiterung des Forschungsfeldes auf das Außerschulische der Kinder führte mit Blick auf das *boundary work* der Kinder zu einem erheblichen analytischen Mehrwert, nicht nur im Sinne einer quantitativen Steigerung von zu analysierendem Material in verschiedenen *sites*, sondern vor allem für eine qualitative Steigerung des Verständnisses von kindlichen Aushandlungen von Gleichheit und Differenz. Allerdings implizierte die Erweiterung, dass Kinder nicht mehr alleine, sondern dann eben mit der Ethnografin ‘im Schlepptau’, in divergierenden sozialen Feldern unterwegs waren. Um die dabei erzeugten Irritationen, Komplikationen, und deren analytisches Potential soll es im Weiteren gehen.

Den Kindern wurde ich am Ende des ersten Kindergarten tags vorgestellt, eher beiläufig und mit den Worten: „Die nette Frau, die heute da war, Frau Jaeger, sie wird morgen wiederkommen und uns einfach ein bisschen besuchen.“ Zwar

3 Dass die Abwesenheit von expliziter Referenz auf kulturelle Unterscheidungen in evaluativen Momenten nicht gleichbedeutend ist mit einem Raum ohne Diskriminierung, und wie dem Impliziten nachgespürt werden kann, ist bspw. erhellend bei Ellmer (2018), Diem & Kuhn (2006) resp. Bundgaard & Gulløv (2006) nachzulesen. Der vorliegende Beitrag versteht sich nicht als Gegenthese, stellt aber auf einen anderen Phänomenbereich scharf.

wollte ich sowohl mit Blick auf die Etablierung eines Vertrauensverhältnisses, das unabhängig von jenem der Lehrpersonen funktionieren sollte, eigentlich „Ursina“ genannt werden, forcierte das jedoch nicht und blieb so von feldimmanenten Rollenzuschreibungen nicht verschont. Keine erwachsene, große Person in diesem KiGa wird (von den Kindern) geduzt, jeder soll morgens die Hand gegeben werden, inklusive persönlicher Grußworte: „*Guete Morge*, Frau Jaeger!“ Im Laufe der Forschung im KiGa war eine Loslösung aus dieser Rolle aber immer wieder möglich, bedingte aber eine klare Abgrenzung meinerseits vom Pädagogischen – beispielsweise kein Einschreiten bei Streit, bei spielerischem Schummeln, kein Ahnden nach Gebrauch von Schimpfworten.⁴ Ich war erstaunt, wie schnell Kinder realisierten, dass es dann eben doch nicht nötig war, Frau Jaeger zwingend die Hand zu schütteln, dass sie aber doch tunlichst zur Heilpädagogin gehen sollten, denn Frau Kühne bestand, im Gegensatz zu diesem ‚Hybrid Frau Jaeger‘, darauf. Es waren aber just die starke Strukturierung und Hierarchisierung im KiGa, darauf verweisen auch Zeitlyn & Mand, die mir als Ethnografin die Möglichkeit gaben, eine pro-aktivere Rolle einzunehmen. Ich profitierte also von der etablierten generationalen Ordnung des Feldes: „In school, children have fewer opportunities to leave an activity they do not enjoy, ignore people they think are boring or get up and go outside if the weather looks nice.“ (2012, 996) Als ‚einfach noch eine Erwachsene im Feld‘, der aber von Seiten der Lehrpersonen vertraut wurde, konnte ich oft alleine mit Kindern interagieren – Möglichkeiten, die mir im Außerschulischen nur zu geringerem Umfang offenstanden.

3 Erste Grenzüberschreitungen

Öffnet man das ethnografische Feld für translokale resp. gar transnationale Verbindungen, droht die Forschung schnell einmal, sich ob der ganzen potenziellen Anschlüsse zu verzetteln, und die letzten Endes gewählten Forschungsorte- und stränge erscheinen ob der Vielzahl anderer möglicher *sites* und *Topoi* willkürlich

⁴ In der ethnografischen Forschung mit Kindern ist die Rolle der erwachsenen Feldforschenden ein großes Thema. In ihrer radikalsten Brechung mit der Erwachsenen-Rolle versuchten bspw. die Anthropologinnen Ayton oder Mandell eine Kinderrolle einzunehmen, sich also möglichst kindlich zu kleiden oder von Lehrpersonen geschimpft zu werden. Die Unmöglichkeit, diese Rolle zur Gänze einzunehmen (Was tun, wenn ein Kind verletzt ist? Was tun, wenn man mit den Kindern über Mobbing sprechen möchte?), führte allerdings immer wieder zu forschungspraktischen Komplikationen und damit auch zu einer Infragestellung der Beziehung (vgl. Ayton 2012; Mandell 1988). Prominent hat sich mit der Angleichung an die kindliche Rolle in einem Feld Corsaro beschäftigt, dessen *least-adult-role as possible* gleichsam zum Paradigma in dieser methodologischen Diskussion wurde (vgl. 1993). Die Unmöglichkeit, sich vollends einzufinden und ‚Teil der Kinderschar‘ zu werden, wird dabei einerseits bedauert, andererseits auch analytisch genutzt (vgl. Punch 2002).

resp. kontingent (vgl. Jaeger & Nieswand 2019). So war also mit dem Verlassen des Kindergartens nach gut vier Monaten plötzlich nicht mehr klar, was eigentlich als ‚Feld‘ verstanden wird und wie diese verschiedenen Lokalitäten zu verstehen sind und miteinander in Bezug zu setzen sein könnten. Andererseits öffnete diese Irritation der Feldkonstitution gerade auch reflexive Momente auf das gewissermaßen bis dato naturalistisch angenommene ‚Feld Kindergarten‘ (vgl. Neumann 2013). Dass meine Forschung im Kindergarten begann und dort ihren ethnografischen Schwerpunkt hatte, und mich Eltern und Kinder gleichermaßen lange primär mit dem Kindergarten assoziierten, hatte, wie sich zeigen sollte, einen großen Einfluss sowohl auf die Feldkonstitution, als auch auf die weiterführenden Beziehungen, die aufgebaut, resp. einer Transformation unterzogen wurden. Forschungspragmatisch hatte der ausschließliche Fokus auf die Kindergartenklasse den entscheidenden Vorteil, dass darüber die Fallauswahl begrenzt wurde – die Entgrenzung des Feldes folgte also ausschließlich auf Pfaden jener Kinder, die ich im Kindergarten Wiesengrund kennengelernt hatte, und nicht weiteren Kindern, die ich bspw. im Hort kennenlernte und zu denen ich dort eine Beziehung aufbaute.

Ich versuchte also, die Kinder wo auch immer möglich in ihren außerschulischen Alltag zu begleiten und es begann ein diffiziler Prozess, wann ich wo wie mit welchem Kind dabei sein konnte. Das hatte u.a. zur Konsequenz, dass zeitgleich mit der Öffnung des Feldes eine engere Fokussierung auf *jene* Kinder einherging, bei denen der Zugang zum Außerschulischen in der einen oder andere Art möglich war. Sinopa und Natalja bspw. besuchten beide keinen Hort, und die Kontaktaufnahme zu den Eltern scheiterte (mehrmals). Die bloß partielle Erweiterung der Ethnografie dieser Kindergartenklasse kann also mindestens auf zwei Arten auch zu einer Irritation für die Kinder der Klasse führen: für jene Kinder, die ich in weiterer Folge an verschiedene Orte ihres Alltages begleitete, verkomplizierte sich, wie sich zeigen wird, die gerade etablierte – wenn auch auf wackligen Beinen stehende – Beziehung Kind-Ethnografin. Für Kinder wie Natalja, die ich weiterhin nur im Kindergarten erlebte, führte z.B. die plötzliche Nähe und veränderte Beziehung zu anderen Kindern der Klasse zu Irritationen.

Fast alle Kinder (17/21 im ersten Forschungsjahr) besuchten jeweils am Nachmittag einen von vier Horten, und ich hatte die Erlaubnis der Gesamt-Hortleitung erhalten, dort vorbeizukommen. Es war dies mein erstes Begleiten der Kinder außerhalb des KiGa. Auch hier waren die Kinder selbst zwar der Fokus meines Interesses, aber nicht entscheidend für den Feldzugang; zur Hortleitung galt es im Sinne eines gelingenden Zuganges, eine Beziehung aufzubauen.⁵ Allerdings war es

5 U.a. inspiriert durch die Reflexionen von Khoja, die schreibt, dass man sich der „misconception that power can be balanced“ (2016, 321) und der Komplexität des Kontexts bewusst sein müsse, in denen Einwilligungen von Kindern stattfänden, suchte ich keinen expliziten *informed cosent* mit

das Ethnografieren im KiGa und die bereits etablierte Beziehung zu den Kindern, die ich im Hort einbringen konnte, und es waren auch ‚meine‘ Kinder, die mich dort an die Hand nahmen. Wörtlich: Beim Erreichen des Hortes stürmte Elena auf mich zu. Sie umarmte mich zu meiner Überraschung noch an der Türschwelle und rief zu den umstehenden – meist älteren – Kindern: „Das ist meine Lehrerin!“, was Peter umgehend negierte: „Sie ist überhaupt nicht deine Lehrerin!“ Elena stellte mich dann der Tagesverantwortlichen vor und fand es lustig, dass ich nun hier offenbar „Ursina“ war. Sie wich mir den ganzen Nachmittag kaum von der Seite, und brachte mich immer wieder als Trumpf in Aushandlungen mit älteren Kindern ein, was wie zu spielen sei. Es zeigte sich im Laufe der Forschung in den Horten, die ich insgesamt etwa 25 Mal besuchte und dort jeweils bis zu 6h mit den Kindern verbrachte, dass mehr Körperlichkeit zugelassen war, und das auch auf die Beziehung Kind-Ethnografin Ausschlag hatte. Ich wurde von ‚meinen‘ Kindern umarmt, bei Vorlese-Momenten wurde Nähe gesucht, Kinder wurden in den Mittagsschlaf massiert. Das Aufbrechen der körperlichen Distanz zwischen Erwachsenen und Kindern im Kontrast zum KiGa war frappant, und ließ mich u.a. anders über soziale und generationale Ordnung im KiGa nachdenken. Auch im Hort gab es klar Erwachsenen-Rollen, aber anders organisiert und gelagert. Hortbetreuer*innen rauchten bspw. teils vor Kindern, schrieben private Whatsapp-Nachrichten auf ihren Smartphones, aßen exklusiv unter den Mitarbeitenden verteilte Schokolade oder machten explizit Pause; Kinder wiederum waren stark in Freundschaftsbande und oft auch Geschwister-Beziehungen eingebunden und deutlich weniger in Kohorten, und hatten Raum und Möglichkeit, dem nachzugehen. Im KiGa blieb das Smartphone in der Tasche, die Schokolade im Lehrer*innenzimmer, die Zigarette zuhause. Und als Elena und ich uns das nächste Mal im Kindergarten sahen, umarmte sie mich, ließ aber schnell los und suchte sich kommentarlos ein Spiel und spielte jenes mit ihren Schmetterling-Freundinnen Natalja und Fatima. Die Kontrastierung der Ordnungen und das Wechseln zwischen divergierenden *sites* verdeutlicht, dass viele Kategorisierungen, die entscheidend sind für die tägliche Organisation– als Erkenntnis so banal wie relevant – je *site* neu verhandelt, transformiert oder obsolet werden können. Und, dass es je für die Beziehung zwischen Menschen, und zwischen den

den Kindern, versuchte auch nicht, ihnen die Tragweite des Projekts zu erklären. Khoja schlägt stattdessen vor, sich länger mit Kindern zu beschäftigen und die gewonnene Sensibilität im Hinblick auf kindliche Interessen und Unbehagen ethisch vertretbar ins Feld zu führen. Sowohl Kinder und Eltern als auch ich als Ethnografin gaben im Laufe der langen Forschung sensible und intime Details preis, die nicht in meiner Arbeit veröffentlicht werden, und sowohl mit den Kindern als auch mit den Erwachsenen im Feld habe ich meine Rolle als Forschende immer wieder thematisiert, gerade, weil die Beziehung stets wieder neu ausgehandelt werden musste. Die Arbeit folgte damit dem ethnografisch-ethnischen Grundsatz des „do no harm“.

Kindern der Kindergartenklasse, entscheidend war, innerhalb welcher sozialen Ordnung sie sich gerade bewegten.

4 Zurück auf Feld 1, mit neuen Vorzeichen: Beziehungsgestaltung im Außerschulischen

War die erste Felderweiterung Richtung Hort punkto Zugang unproblematisch, änderten sich die Vorzeichen, als es darum ging, Kinder in ihre Familien zu begleiten. Es waren nun nicht mehr Personen, die zu den Kindern in einer professionellen Beziehung standen, und die in jener professionellen Funktion in meiner ethnografischen Arbeit erschienen, sondern Eltern und Familienmitglieder, die mir ihre privaten Türen öffnen sollten. Erst nach einem halben Jahr traute ich mich, an jene zu klopfen. Die Eltern wurden in der ersten Woche der Forschung im KiGa darüber informiert, dass eine Studie stattfände, und ich hatte am Elternabend die Gelegenheit, mich vorzustellen. Eltern reagierten – anders als die Mitarbeitenden des Hortes – deutlich verhaltener auf meine Anfragen. Ich wurde häufig höflich auf später vertröstet: „diese Woche ist gerade schlecht“ – „ou, nächste Woche ist es schwierig, aber vielleicht dann ja im März?“. In vielen Fällen scheiterte der Zugang, aber bei manchen Eltern kam es ab Frühjahr 2017 dann zu einem ersten gemeinsamen Kaffee, und in weiterer Folge teils zu teilnehmender Beobachtung unterschiedlicher Intensität. In dieser Anfangszeit wurde ich fast durchgängig als professionelle Akteurin aus dem Schulfeld adressiert, die sich bemerkenswerterweise für das Außerschulische der Kinder interessierte, die aber auch Wissen und Informationen aus dem KiGa übermitteln kann: „Wie ist Harun so im KiGa? Streitet er oft? Zuhause, er ist anders, aber im KiGa, weiß ich nicht“, während Harun daneben saß und beschämt zu Boden guckte, oder Valmira, Ariens Mutter: „Ursina, was ist besser, Fernsehen auf Deutsch oder Albanisch?“ Es wurde sich fürs Rauchen entschuldigt oder erklärt, dass die Kinder sonst schon nicht am Handy spielen dürften, aber jetzt wenn ich hier sei, seien sie so ruhiger. In manchen Fällen dauerte es über ein Jahr, dass ich sowohl Zugang zu den Kindern in ihren Familien bekam, resp. dass ich den Eindruck hatte, dass sich die Situation für Eltern und Kinder, aber auch für mich, entspannte. Dabei zeigt sich besonders deutlich, dass Feldzugang als praktisches Problem ethnografischer Forschung, aber auch als Erkenntnisgewinn fungiert (vgl. Ott 2012). Die Frage, was ein Feld über sich preisgeben mag und welche Strukturmerkmale es mitunter aufweist (vgl. Strübing, Hirschauer, Ayaß, Krähne & Scheffer 2018), hängt insbesondere auch damit zusammen, welche Position einer Ethnologin darin zukommen kann und soll, und welchen Einfluss jene auf die jeweilige Zugehörigkeitskonfiguration hat. Das Adressieren von mir als Schweizerin, als Weiße, als mit

dem Schulsystem Vertraute mit engen Kontakten in den KiGa hatte besonders zu Beginn meiner Feldforschung in den Familien einen großen Einfluss auf den Beziehungsaufbau. Wie sich zeigen sollte, bekamen diese Zuschreibungen aber im Laufe der Forschung in manchen Familien eine andere Konnotation. Besonders für die Kinder stellte mein Mitgehen ins Außerschulische eine Irritation dar. Für manche Kinder, die mich im KiGa immer wieder einbezogen, weil ich doch bspw. auch gerne Fußball spielte, und man mich da z.B. als Torhüterin brauchen konnte, wurde ich – einmal mit dem Vater im Wohnzimmer sitzend – plötzlich ein Unsicherheitsfaktor und Antworten auf meine Fragen fielen einsilbig aus, gewohnte Interaktion aus Hort und KiGa scheiterten. Arian bspw. wollte zuhause lieber alleine spielen, auch erzählte er in weiterer Folge im KiGa nie, dass ich bei ihm zuhause war und begrüßte mich weiterhin – wenn ich gerade neben Lehrpersonen stand – mit „*Grüezi*, Frau Jaeger“. Tereza wiederum – in deren Familie im Verlaufe der Forschung häusliche Gewalt zur Trennung der Eltern führte – übernahm, so hatte ich den Eindruck, die aufkommende emotionale Verbundenheit der Mutter mir gegenüber: wurde ich doch plötzlich zur Frau, die der alsbald alleinerziehenden Mutter in Behördengängen und in den juristischen Fragen im Scheidungsprozess zumindest in Ansätzen beistehen konnte. Sowohl Mutter als auch Tochter wechselten ihren vormals zuwartenden, skeptischen Zugang zu mir, und meine Positionierung seitens der beiden wechselte von der einer potentiellen ‚Spionin‘, die sie in anderen Feldern verraten könnte, zu einer Frau, die ihnen just in jenen anderen Feldern als Komplizin zur Seite stehen könnte.

Zaylie, einmal intensiver mit ihr im Außerschulischen unterwegs, adressierte mich sehr stark in jener Rolle der „Ursina“, die mit ihrer Mutter auch mal ein Bier trinkt und in Ghana mit ihr Schwimmen übt oder mit ihr und ihrem Bruder zum kleinen Kiosk läuft, um Süßigkeiten zu kaufen. Sah sie mich im KiGa (den ich immer weniger besuchte im Laufe der Forschung), kam sie auf mich zu gerannt und umarmte mich. Mitunter gab sie mit mir vor den anderen an: „Sie war bei mir in Ghana!“ und verlangte meine Unterstützung, um ihre Interessen gegen andere Kinder durchzusetzen (wogegen ich mich häufig verwehrt und Zaylie enttäuschte). Zaylie etablierte zu mir eine Beziehung, die in jedem Feld ähnlich war. In Ghana fiel dies teils auf Widerwillen der Erwachsenen, es war nicht vorgesehen, dass bspw. auf mir herumgeturnt werden sollte. Dies wurde, wie man Zaylie und mir erklärte, als respektlos gegenüber dem Gast aus Europa und gegenüber Erwachsenen im Allgemeinen erachtet. Auch im KiGa führte die zu kollegiale Art zu Irritationen. Für Zaylie jedoch, die mitunter ganz unterschiedliche Zuschreibungen und soziale Positionierungen auszuhandeln hat (das arme und immer wieder stigmatisierte Kind in Zürich, das die Mutter zum Sozialamt begleitet und im KiGa oft die erwünschten Antworten nicht weiß, aber auch das reiche Kind in Ghana, dessen Mutter dort die Groß-Familie miternährt und das – im Gegensatz zu den Cousinen, „die nicht einmal UNO spielen können“ – nur gekauften abge-

packtes Wasser trinken und schnell an den bettelnden Straßenkinder vorbeigehen soll), schien dieses gemeinsame Überschreiten von Grenzen, so die These hier, teils zu leichteren Übergängen zu führen. Analytisch gewendet, wird in diesen gemeinsamen Grenzüberschreitungen deutlich, wie Kinder mitunter damit umzugehen haben, dass Kategorisierungen, die als Ordnungsprinzip an einem Ort ihres Alltages tabuisiert sind (wehe der Kindergartenlehrperson, die zur Organisation eines Spieles die „Kinder aus Afrika“ gruppiert!) an anderer Stelle durchaus eine Rolle spielen, etwa, wenn Zaylie mit ihrer Mutter einen Gottesdienst besucht, dessen Gemeinde ausschließlich aus Menschen besteht, die „aus Afrika kommen“ und diese auch explizit so adressiert werden.

Es sind Irritationen wie jene, die das kindliche Aufwachsen in Multireferentialität beschreibbar werden lassen, und die durch das gemeinsame Überschreiten von Grenzen einem Verständnis von Diversität näherkommen.

5 Fazit

In kindszentrierter und multilokaler ethnografischer Forschung wie der hier vorgestellten, wird die Bewegung der Ein- und Ausgrenzung schnell überkomplex im Spannungsfeld sich kreuzender Ordnungen und Transgressionen. Das (mitunter) schnelle Wechselspiel des Eintauchens in soziale Ordnungen und das Begleiten der Kinder in divergierende soziale Felder lässt unscharf werden, wer wann unter welchen Bedingungen was ein- und ausgrenzt, wer sich wann innerhalb welcher Ordnung bewegt, wer wann welche Grenzen überschreitet und wer festlegt, was davon der Fall ist (vgl. Jaeger & Nieswand 2019). Diese praktische Komplexität ist Teil des intellektuellen Problems, das diese *multi-sited ethnography* einer Kindergartenklasse bearbeitet und bearbeiten muss. So kann das eigene fragmentierte Wissen und die unsichere Teilnahme an divergierenden sozialen Feldern und die je zugeschriebenen Attribuierungen, sowie auch die jeweilige Beziehung zum Kind, dazu genutzt werden, divergierende Referenzrahmen greifbar zu machen. Nicht nur Kinder gestalten durch die konstante Teilhabe in divergierenden sozialen Feldern „je aktuell ihre agency variabel aus [und] häufen [...] praktisches Wissen über kontextuell variable ‚Spielräume‘ für zukünftige Partizipationen“ und Bedingungen der Zugehörigkeit an (Bollig & Kelle 2014, 277), auch die Ethnografin steht nicht auf gefestigtem Posten.

In diesem Beitrag habe ich versucht zu zeigen, was analytisch gewonnen werden kann, wenn man Kinder ethnografisch durch divergierende soziale Felder begleitet. Die Parallelen, die sich dabei zwischen dem ethnografischen Forschen, das sich immer wieder neu an Strukturmerkmalen des Feldes zu orientieren hat, und dem Alltag der Kinder, der ebenfalls von divergierenden sozialen Ordnungen ab-

hängt, erweisen sich dabei als eine wertvolle Quelle zur Erforschung von Diversität. Und es wird deutlich, dass das auch für das Forschen der Ethnografin zutrifft, die mal als Weiße, mal als Fußballspielende, mal als Freundin adressiert wird. Damit geht die Einsicht einher, dass die Multireferentialität an divergierenden Orten des kindlichen Alltages auch Handlungsspielraum – für Kinder und die Ethnografin gleichermaßen – ermöglicht, der wiederum reflexiv in die Analyse von kindlicher Verhandlung von Gleichheit und Differenz einfließen kann.

Literatur

- Ayton, K. (2012): Differing pupil agency in the face of adult positioning. In: *Ethnography and Education*, 7 (1), 127–41.
- Barth, F. (1969): Introduction. In: Barth, F. (Eds.): *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference*. Bergen u.a., 9–38.
- Bollig, S. & Kelle, H. (2014): Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34 (3), 263–279.
- Breidenstein, G. (2017): Interdisziplinäre Tradition und disziplinäre Konvention in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 18 (1), 9–20.
- Brubaker, R. & Cooper, F. (2007): *Jenseits der Identität*. In: Brubaker, R. (Hrsg.): *Ethnizität ohne Gruppen*. Hamburg, 46–95.
- Bundgaard, H. & Gulløv, E. (2006): Children of different categories: Educational practice and the production of difference in Danish day-care institutions. In: *Journal of Ethnic & Migration Studies*, 32 (1), 145–55.
- Corsaro, W. A. (1993): *Friendship and peer culture in the early years*. 3. Aufl. Norwood.
- Diehm, I. & Kuhn, M. (2006): *Doing race/doing ethnicity* in der frühen Kindheit. In: Hunner-Kreis, C. & Wetz, J. (Hrsg.): *Rassismus in der sozialen Arbeit und Rassismuskritik als Querschnittsaufgabe: Perspektiven für Wissenschaft und Praxis*, Neue Praxis, Sonderheft, 15, 140–51.
- Ellmer, A. (2018): Doing and undoing difference through childcare. A case from a Viennese kindergarten. *Vienna Working Papers in Ethnography*, 8, 1–34.
- Feldman-Savelsberg, P. (2016): *Mothers on the move. Reproducing belonging between Africa and Europe*. Chicago & London.
- Gammeltoft, T. (2018): Belonging. In: *Social Analysis*, 62 (1), 76–95.
- Hirschfeld, L. A. (2002): Why don't anthropologists like children? In: *American Anthropologist*, 104 (2), 611–627.
- Hirschauer, S. (2017): Humandifferenzierung. Modi und Grade sozialer Zugehörigkeit. In: Hirschauer, S. (Hrsg.): *Un/doing differences: Praktiken der Humandifferenzierung*. Weilerswist, 29–54.
- Jaeger, U. & Nieswand, B. (2019, im Erscheinen): Multi-sited ethnography zwischen Mobilisierung und Lokalisierung – oder: *Should I stay or should I go?* In: Pöferl, A. & Schröer, N. (Hrsg.): *Handbuch Ethnografie*. Wiesbaden.
- James, A. & Prout, A. (Eds.) (2015): *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London u.a.
- Khoja, N. (2016): Situating children's voices: Considering the context when conducting research with young children. In: *Children & Society*, 30 (4), 314–23.
- Knoll, A. & Jaeger, U. (2019): Lost in diglossia? (Un-)doing difference by dealing with language variations in Swiss kindergartens. In: *Ethnography and Education*. doi:10.1080/17457823.2019.1573692.
- Kromidas, M. (2016): *City kids. Transforming racial baggage*. New Brunswick u.a.

- Levitt, P. & Glick Schiller, N. (2004): Conceptualizing simultaneity: A transnational social field perspective on society. In: *The International Migration Review*, 38 (3), 1002-39.
- Mandell, N. (1988): The least-adult role in studying children. In: *Journal of Contemporary Ethnography*, 16, 433-67.
- Marcus, G. E. (1995): Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. In: *Annual Review of Anthropology*, 24 (1), 95-117.
- Meissner, F. (2016): Socialising with diversity: Relational diversity through a superdiversity lens. London.
- Neumann, S. (2013): Unter Beobachtung. Ethnographische Forschung im frühpädagogischen Feld. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 1, 10-25.
- Nieswand, B. (2017): Towards a theorisation of diversity. Configurations of person-related differences in the context of youth welfare practices. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43 (10), 1714-1730.
- Olwig, K. F. & Gulløv, E. (2003): An anthropology of children and place. In: Olwig, K. F. & Gulløv, E. (Eds.): *Children's places: Cross-cultural perspectives*. New York, 1-19.
- Ott, M. (2012): Ethnographische Zugänge zum Forschungsfeld – Machtverhältnisse in Forschungspraktiken. In: Schimpf, E. & Stehr, J. (Hrsg.): *Kritisches Forschen in der sozialen Arbeit. Gegenstandsbereiche – Kontextbedingungen – Positionierungen – Perspektiven*. Wiesbaden, 165-80.
- Punch, S. (2002): Research with children: The same or different from research with adults? In: *Childhood*, 9 (3), 321-341.
- Sieber Egger, A. & Unterweger, G. (2019): Jetzt gilt's richtig ernst. Eine ethnografische Perspektive auf die Inszenierung des Schulbeginns. In: Sieber Egger, A. & Unterweger G. & Jäger, M. & Kuhn, M. & Hangartner, J. (Hrsg.): *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten: Ethnografische Beiträge aus der Schweiz*. Wiesbaden, 153-174.
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U. & Scheffer, T. (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 47 (2), 83-100.
- Vertovec, S. (2012): 'Diversity' and the social imaginary. In: *European Journal of Sociology*, 53 (3), 287-31.
- Zeitlyn, B. & Mand, K. (2012): Researching transnational childhoods. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38 (6), 987-1006.